

Röhrig, Paul

## **Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust**

*Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 347-368*



Quellenangabe/ Reference:

Röhrig, Paul: Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 347-368 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144837 - DOI: 10.25656/01:14483

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144837>

<https://doi.org/10.25656/01:14483>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 3 – Mai 1988

## I. Thema: Der Lernbegriff in der Philosophie

- DIETRICH BENNER/  
JÜRGEN OELKERS/  
JÖRG RUHLOFF      Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema – Zur  
Einleitung in den Thementeil 295
- FRIEDHELM BRÜGGEN      Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Über Kontinuität  
und Diskontinuität im Lernprozeß 299
- LUTZ KOCH      Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Ler-  
nens 315
- WINFRIED MAROTZKI      Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypo-  
these – Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel  
GREGORY BATESONS' 331

## II. Diskussion

- PAUL RÖHRIG      Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachse-  
nenbildung und sein Verlust 347
- HEINZ BUDE      Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form  
„angewandter Aufklärung“ im Angestelltenverhält-  
nis 369
- WALTER HORNSTEIN      Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und  
Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisie-  
rungsdebatte und Erziehungswissenschaft 381

## III. Rezensionen

- RUDOLF LASSAHN      DIETRICH BENNER: Die Pädagogik Herbarts. Eine  
problemgeschichtliche Einführung in die Systematik  
neuzeitlicher Pädagogik 399

RUDOLF LASSAHN	JOHANN FRIEDRICH HERBART: Systematische Pädagogik 399
RUDOLF LASSAHN:	GERHARD MÜSSENER: J. F. Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form 399
HELMUT HEILAND	FRIEDRICH FRÖBEL: Ausgewählte Schriften. Fünfter Band: Briefe und Dokumente über Keilhau. Erster Versuch der Sphärischen Erziehung 405
KÄTE MEYER-DRAWE	WILFRIED PLÖGER: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik 409
HELMUT HEID	GERHARD ZECHA: Für und Wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft 412

#### IV. Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1987 417

Pädagogische Neuerscheinungen 441

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

# Contents

## I. Topic: Concepts of Philosophical Learning

DIETRICH BENNER/ JÜRGEN OELKERS/ JÖRG RUHLOFF	Introductory Remarks 295
FRIEDHELM BRÜGGEN	Learning – Experience – Education, or: On Continuity and Discontinuity in the Process of Learning 299
LUTZ KOCH	Reflections on the Concept and the Logic of Learning 315
WINFRIED MAROTZKI	Some Remarks Concerning the Connection Between Process of Learning and Supposition of Subjectivity at the Example of GREGORY BATESON 331

## II. Discussion

PAUL RÖHRIG	On the History and the Loss of the Educational Ideal in Adult Education 347
HEINZ BUDE	Counselling as Trivialized Psychotherapy 369
WALTER HORNSTEIN	Pedagogics and Sociological Diagnosis of Modern Society 381

## III. Book Reviews 399

## IV. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1987 417

New Books 441

Format Requirements of Manuscripts to be Submitted for Publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

# Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust

## *Zusammenfassung*

Untersucht wird das lange Ringen der Erwachsenenbildung seit etwa 1910 um einen eigenen Bildungsbegriff. Nachdem die Theorien der intensiven und gestaltenden Volksbildung, der Lebens-, Volk- und Klassenbildung flach geworden waren und neue Gedanken zu einer Bildung zur Mitbürgerlichkeit und Sachlichkeit sich nicht durchsetzen konnten, folgte um 1960 die sog. realistische Wende mit ihrem sozialwissenschaftlich begründeten und am Arbeitsmarkt und an den individuellen Bedürfnissen orientierten Konzept. Dessen ungeheurer Erfolg führte zugleich den Verlust eines genuinen Bildungsgedankens mit sich, der die Vielfalt der andragogischen Aktivitäten noch miteinander hätte verbinden können. Seit einigen Jahren ist unter dem Namen „reflexive Wende“ ein Umdenken im Gange, das aber nur Konturen gewinnen wird, wenn es sich seiner eigenen Geschichte vergewissert und damit die untergründige Affinität des großen geistigen Engagements der damaligen Volksbildungsbeziehung zu den heute gestellten Bildungsaufgaben angesichts einer total bedrohten Welt erkennt.

## *Vorbemerkung*

Von 1954 bis 1970 konnte ich als stellvertretender Direktor einer großstädtischen Volkshochschule den beispiellosen Aufschwung der deutschen Erwachsenenbildung miterleben, der, noch bis Ende der 70er Jahre dauernd, gewiß vielen äußeren Ursachen, aber doch auch einer neuen theoretischen oder ideologischen Einstellung zur andragogischen Arbeit verdankt wurde. Wir waren uns wohl alle einig darüber, daß die Erwachsenenbildung einer besseren institutionellen Verankerung im Gesellschaftssystem, einer gewissen Fundierung durch die Wissenschaften und einer Professionalisierung des Berufsfeldes bedürfe, auch, daß sie gravierenden Veränderungen in der Gegenwart auf eine neue Weise begegnen müsse. Was aber bedenklich stimmen konnte war, wie rasch und rigide man sich von einer großen Tradition löste und die sog. realistische Wende nicht auf Grund einer wirklichen gedanklichen Auseinandersetzung vollzog. Man wollte jetzt den pädagogischen Fragen nach dem, was Bildung oder gar Allgemeinbildung sei, aus dem Wege gehen und lieber auf exakte Bedarfsfeststellungen bauen, huldigte dabei aber insgeheim einem unreflektierten Fortschritts- und Wachstumsoptimismus. So begründete man das geforderte „lebenslange Lernen“ mit den raschen Veränderungen der modernen Welt, mit dem quantitativen Zuwachs des Wissens, das sich nun alle zehn Jahre verdoppele, mit dem beschleunigten Veralten von Wissen und Erfahrungen und der notwendigen Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt. Diesen Prozessen ständig lernend zu folgen hat aber nur Sinn, wenn dieser „Lauf“ der Welt unbezweifelbar unter einem positiven Vorzeichen steht.

WILHELM FLITNER, der, wie er mir selbst sagte, bald keine Resonanz mehr in der deutschen Erwachsenenbildung fand, führte schon 1946 vor Freunden aus dem Hohenrodter Bund folgendes aus:

„So muß von allen Organen der Selbstverwaltung aus dem Raubbau an der heimischen Natur ein Ende gemacht werden. Die Natur ist nicht eine Beute des Augenblicks, sie ist dem Menschen gemeinschaftlich zur sinnvollen Bewirtschaftung übergeben. Der Strom darf nicht

der Industrie so geopfert werden, daß die Fische sterben; die Fischer dürfen nicht mit Maschinen das Meer ausrauben, so daß sie seinen Fischreichtum zerstören; der Wald darf nicht so ausgebeutet werden, daß der Boden den Humus verliert ... Die künstliche Düngung hat ihre Grenzen, die Trockenlegung der Moore und Trockenlegung der Bach- und Flußläufe ebenfalls“ (FLITNER 1947, S. 47; ähnlich schon KLATT 1929 in 1966, S. 60ff.).

Die Perspektiven gerade der „modernen“ Welt haben sich heute für eine breitere Öffentlichkeit gründlich verschoben; die Gedanken müssen neu geordnet, die Bewertungen revidiert werden. In der Erwachsenenbildung ist seit einigen Jahren ein noch zaghaftes Umdenken im Gange, das vielleicht etwas vorschnell das Etikett „reflexive Wende“ erhielt. Darauf will ich jedoch hier nicht eingehen, ebensowenig wie auf die realistische Wende der Erwachsenenbildung, die schon häufig beschrieben und begründet wurde. Vielmehr möchte ich einmal den Bildungsgedanken der deutschen Erwachsenenbildung durch deren Geschichte hindurch bis zu dem Punkte verfolgen, wo er von anderen Gesichtspunkten überschattet wurde und fast verschwand. Wollen wir wieder grundsätzlicher darüber nachdenken, was es mit der Sache der Erwachsenenbildung auf sich hat und worin ihre Zukunft liegen könnte, müssen wir auch auf die bedeutenden Grundgedanken ihrer Vergangenheit zurückgehen und sie von den angesammelten, zum Teil üblen Klischeevorstellungen befreien, damit sie uns Widerpart und Anreger im neuen andragogischen Diskurs sein können.

### *1. Geistespflege auf kleiner Flamme*

Als ROUSSEAU in seinem Erziehungsroman „Emile“ der adeligen Mutter seines Zöglings erklärte, warum dieser ein Handwerk erlernen solle, formulierte er einen Satz, der fortan wie ein Stachel im Fleisch des Erziehungs- und Bildungswesens sitzen mußte: „Ich aber will ihm einen Rang verleihen, den er nie verlieren kann, einen Rang, der ihn zu allen Zeiten ehren wird – ich will ihn in den Stand des Menschen erheben“ (ROUSSEAU 1963, S. 412). Sicher hat KANT auch an diesen Satz gedacht, als er nach der Lektüre des Emile schrieb: „Rousseau hat mich zurecht gebracht ... ich lerne die Menschen ehren“ (KANT 1942, S. 44), und das Resümee, das er aus ROUSSEAUS Buch zog, lautete, es sei nun die größte Angelegenheit des Menschen, zu wissen, was man sein müsse, um ein Mensch zu sein. Dem jahrtausendealten Prinzip einer Standes- oder Klassenerziehung nun die Idee einer allgemeinen Menschenbildung entgegenzusetzen, war revolutionär, und die Forderung nach dieser, bald sogar zum Menschenrecht proklamiert, durchzieht ja dann auch sowohl die bürgerliche wie die proletarische Emanzipationsbewegung.

In dem Augenblick, da die Worte „bilden“ und „Bildung“ im deutschen Sprachraum zu einem pädagogischen Begriff werden, versteht man darunter jenen Prozeß, in welchem ein Individuum mit anfänglicher Hilfe und dann zunehmend selbständig in den Geist vorbildlicher Kulturgüter eindringt, sie verstehen lernt und damit in seinen Kräften vielseitig oder gar allseitig wächst. Wenn auch das materiale Bildungsziel, die Aneignung von Welt in vorbildlichen Sprachen und Werken, nicht unwichtig ist, so ist doch letztlich das formale Ziel, die Kräftebildung, das Entscheidende. Der Sieg des Formprinzips über das Stoffprinzip zur Zeit der deutschen Klassik bedeutete, daß Erziehung und Bildung nun weder einer Kirche,

noch einem Staat, noch einem Wirtschaftssystem dienen sollen, sondern ihren Zweck in der harmonischen und allseitigen Entfaltung des Menschen haben, wobei ein PESTALOZZI, ein HERDER oder ein WILHELM VON HUMBOLDT auch immer und zugleich die Höherentwicklung der Menschheit zu neuen Stufen der Freiheit und Humanität im Auge haben.

Es ist bekannt, daß die verschiedenen Ansätze einer Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert von Lese- und Bibliotheksvereinen über Arbeiterbildungsvereine bis zur Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung unterschiedliche Motive und Ziele hatten, die teils pragmatischer oder politischer Art waren; aber ein bildungstheoretischer Grundzug aus der Aufklärungszeit und aus dem Neuhumanismus findet sich doch allenthalben, nämlich die Vorstellung, daß das auf enge Grenzen beschränkte Individuum durch die Aufnahme von Gedanken, Erfahrungen, Empfindungen und Gestaltungen anderer Menschen, Kulturen und Epochen eine Erweiterung seiner selbst herbeiführen kann – natürlich nur im Geiste. Durch diese Trennung von Lebenswelt und Geisteswelt konnte folglich jeder, auch wer in den engsten Verhältnissen lebte und die stupideste Arbeit verrichtete, theoretisch an den Errungenschaften des Geistes teilnehmen, konnte „Geistesbildung“ erfahren, wenn man ihm bloß die Möglichkeit dazu gab.

Denkt man daran, wie viele bedeutende Gelehrte sich bis zum ersten Weltkrieg in die Volksbildungsbestrebungen eingeschaltet hatten (s. VOGEL 1959), so ist es einigermaßen erstaunlich, daß in den spärlichen Reflexionen über das, was Volksbildung im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung sein könnte, niemals das Niveau erreicht wird, das am Ende des 18. Jahrhunderts sowohl die französische Aufklärung als auch den deutschen Idealismus auszeichnete. Weder wurde mit der Forderung des Selbstdenkens, des *sapere aude*, der Befreiung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit ernst gemacht, noch wurden die tiefgründigen Gedanken eines HERDER oder HUMBOLDT auf die Volksbildung gewendet. Konnte man wirklich glauben, die Berührung mit diesem oder jenem geistigen Gegenstand im Vortrag bewirke die angestrebte Bereicherung des Geistes und Veredelung des Gemütes, und die Vorlesungsreihe über irgendein akademisches Thema mache den Arbeiterhörer zu einem logisch denkenden Kopf auf allen Gebieten?

## *2. Bildung als Intensitätsverhältnis zur Kultur*

Hier setzt nun die Kritik der Neuen Richtung ein. WALTER HOFMANN hat von 1910 an in einer Reihe von Artikeln und in seiner eigenen Volksbücherei in Dresden und Leipzig Maßstäbe für den Ausleihdienst in modernen „Bildungsbibliotheken“ gesetzt, die davon ausgehen, daß zufolge der großen individuellen Unterschiede der Menschen die Begegnung mit einem Buch nicht auf eine allgemeine, sondern nur sehr individuelle Weise verarbeitet werden könne. Deshalb sei es die Hauptaufgabe der Bibliothek, das richtige Buch dem richtigen Leser zu vermitteln und ihn in seinen Leseerfahrungen gesprächsweise zu begleiten. Die Volksbibliothek wird ausdrücklich unter die pädagogische Kategorie der Bildung gestellt. Wenn es darum geht, hören wir von HOFMANN, daß Menschen, die durch die Industrialisierung von seelischer Verkümmern und geistiger Erstarrung bedroht sind, sich durch Bücher bilden, formen, dann müssen diese selbst eine dem Inhalt entsprechende geistige

und ästhetische Gestalt haben und können nicht trivial und kitschig sein (HOFMANN 1910).

Von ähnlichen Erfahrungen und Überlegungen wie W. HOFMANN ging ROBERT VON ERDBERG aus, als er 1911 definierte, Bildung sei das Intensitätsverhältnis zur Kultur (v. ERDBERG 1911). So wie in der Volksbücherei individualisierend gearbeitet werden soll, wird der Volkshochschule der Zukunft die Aufgabe intensiver Bildungsarbeit gestellt. Diese Begriffe fließen dann ineinander, denn sie beruhen beide auf der Einsicht, daß die erwachsenen Menschen in höchstem Maße verschiedene Individualitäten sind – HOFMANN hatte das besonders in einer Studie über die Psyche des Arbeiters herausgearbeitet – und Bildung nur da stattfindet, wo in einem längeren Kommunikationsprozeß zwischen Bibliothekar und Lesern oder zwischen Volksbildner und Hörern annäherungsweise erreicht wird, daß die einzelnen mit dem für sie richtigen Buch oder gesprochenen Wort in Berührung kommen. Den Begriffen intensive und individualisierende Bildung für die Neue Richtung stehen negativ die extensive oder die Massenbildung als Kennmarken für die sog. alte Richtung der Volks- oder Erwachsenenbildung gegenüber.

So hatte die deutsche Erwachsenenbildung Anschluß an die neuhumanistische Bildungsidee der Humboldt-Zeit gefunden. Aber dieser Gleichklang war fast schon überholt als er zustande kam, denn in der Volksbildung wirkten geistige und soziale Kräfte, die die Bewegung sofort über den Individualismus HUMBOLDTS hinaustrieben. Man darf nicht vergessen, daß das vielleicht größte Genie der Volksbildung, N. F. S. GRUNDTVIG, auch der radikalste Gegner des vor allem lateinischen Humanismus gewesen ist, dessen Schulen er als schwarze oder tote Schulen titulierte. Und es ist nur auf den ersten Blick ganz merkwürdig, im Grunde aber logisch, daß erst in dem Moment, als die neuhumanistische Bildungsidee in der deutschen Erwachsenenbildung rezipiert wurde, man auch die Volksbildungsidee GRUNDTVIGS verstand (s. RÖHRIG 1985/86).

### *3. Von unten auf, statt von oben herab*

Als man begann, gründlicher darüber nachzudenken, welche Kräfte denn in den Menschen geweckt und entfaltet werden könnten und sollten, welche Kräfte in den Objektivationen des menschlichen Geistes stecken, die im Menschen etwas lebendig machen und gestalten möchten; als man vor allem die vielgestaltige Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, wie sie im Bildungsprozeß vermittelt ist, reflektierte, da mußte ins Bewußtsein rücken, daß der Erwachsene, stärker als das Kind und der Jugendliche, schon in bestehende Verhältnisse verflochten und von ihnen geprägt ist. Der Erwachsene, der zur Volkshochschule kommt, steht in einem Beruf, gehört einem Milieu an, einer Landschaft, einer Klasse, einer politischen und weltanschaulichen Richtung – und man sah jetzt, daß diese Tatsache alle Volksbildungsarbeit bedingte. Während die alte Richtung die Bedingtheit übersprang, indem sie annahm, jeder Mensch könne zuweilen aus seinem Alltagsleben heraustreten und für einige Stunden an der ganz anderen Welt des Geistes partizipieren, sieht die Neue Richtung darin eine nur scheinhafte Bildung. Nur deshalb habe die alte Richtung bedenkenlos Massenbildung in großen Vortragssälen betreiben können, weil sie die Individuen gewissermaßen als numerische Einheiten einer großen Zahl



gesehen habe, von deren qualitativen Unterschieden man abstrahieren könne, während man nun erkenne, daß ja das Individuum in Wirklichkeit, um mit MARX zu sprechen, ein Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse sei, die in den einzelnen Gruppen gewisse gleichartige Züge hervorriefen, zugleich aber auch in ihrer Mischung und unterschiedlichen Verarbeitung beim einzelnen gerade für die entscheidenden individuellen Strukturen mitverantwortlich seien.

Die Menschen waren also nicht leere Gefäße, in die man Wissen einfüllen konnte, sie waren keine unbeschriebenen Blätter, auf denen sich jetzt die richtigen Empfindungen und Wertmaßstäbe eintragen ließen; was die Menschen vorprägte war nur von der bisherigen Bildungsschicht seit der Renaissance als trivial, barbarisch, pöbelhaft, gemein usw. abqualifiziert worden. Welcher Geist steckt in der lebendigen Sprache des Volkes, so hatte GRUNDTVIG gefragt; enthält sie nicht Schätze von Alltagsweisheit, von praktischer Erfahrung, geschichtlicher Erinnerung, gibt sie nicht gemeinsamen Empfindungen Ausdruck in Liedern, Erzählungen, Anekdoten, Märchen? Auch das ist erstaunlich, daß man erst auf dem Umwege über GRUNDTVIG hat akzeptieren wollen, was man schon längst vorher bei HERDER, den Brüdern GRIMM und manchem Romantiker hätte erfahren können: daß es auch unter den einfachen Leuten so etwas wie einen „Volksgeist“ gibt, von dem man etwas lernen kann. Offenbar bedurfte es erst gewisser Erfahrungen im Kriege und in der Revolution, wo man mit dem allgemeinen Volke ja in engste Berührung kam, um zu wissen, welche praktische und politische Klugheit in den einfachen Menschen steckt. Hatte schon der frühe neuhumanistische Ansatz von ERDBERGS eine intensive Arbeitsform gefordert, die Arbeitsgemeinschaft statt des Vortrags, so war mit der Umbewertung der Geistigkeit des Volkes erst recht eine Arbeit „von unten auf“ statt von oben herab angesagt. Hundert Jahre hatte man fast nur die eine Möglichkeit denken können: daß gelehrte und gebildete Leute andere belehren; jetzt kam es zwar nicht zu einer Umkehrung, aber doch zu einer Balance.

#### 4. Laienbildung und Lebensbildung

Ein Bildungsbegriff, der auf diese neue Situation antwortet, ist der der „Laienbildung“, von FLITNER 1921 in dem gleichnamigen Buch dargelegt. Der erste Satz lautet dort: „Der Sachverhalt ‚Volksbildung‘ bedeutet das Enthaltensein eines geistigen Lebens in dem werktätigen und gemeinen drin“ (FLITNER 1982, S. 29), worauf dann eine Reihe von Phänomenen der Laiengeistigkeit aufgezeigt wird, die aber in hohem Maße gefährdet sind: „Nun muß ganz grell daneben gesehen werden können, wie wir einen Bildungsbegriff im Kopf haben, der priesterlicher Art ist, dessen Geistigkeit dem Volke unzugänglich, dessen Tiefen ihm verschlossen – der aber mit einer gewaltigen sozialen Achtung auftritt und alles brachlegt, was im Volk noch an heimlicher Laiengeistigkeit lebt – an Sprachgut, Lied, Dichtung, Bildkunst – brachlegt vor allem den unvermeidlich uns bindenden Zauber der Gesamtkunstwerke im Leben“ (ebd., S. 60).

Dabei greift FLITNER auch HUMBOLDTS Bildungsideal an, und zwar wegen dessen einseitiger Bevorzugung der kontemplativen und rein wissenschaftlichen Daseinsweise. FLITNER schwebt vor, in neuen Bildungsgemeinschaften die beiden Bildungswelten zusammenzuführen, damit die akademische aus ihrer lebensfremden

Einseitigkeit befreit werde und die laiengeistige aus ihrem Verkümmierungsprozeß herausgelange und eine Form finde, die mit der modernen wissenschaftlich-technischen Lebensweise übereinstimme, diese aber bereichere und überforme. Die künftige Volksbildung bestimmt FLITNER dann so: „Der Gebildete im neuen Sinne wird laiengeistig sein. Er wird der tätige, im natürlichen Dasein schaffende Mensch bleiben auch da, wo ihm die geistige Welt begegnet. In seine natürliche gemeine Tätigkeit wird die geistige Welt eingeflochten sein ...“ (ebd., S. 78). Das Merkmal heutigen Lebens sei die Helligkeit des Bewußtseins, sagt FLITNER, um dann fortzufahren:

„So ist also einmal im neuen Bildungsbegriffe der laiengeistige Baugrund aufgezeigt; und seine Laiengeistigkeit ist utopisch gefordert, die mit einer wissenschaftlichen Lebensdurchdringung zugleich gesetzt ist. Die Zukunft stellt sich uns nicht dar als ein bukolisches Hirtenmärchen, sondern als arbeitsteilige Gesellschaft mit Maschinen und Statistiken; die Wissenschaft ist ihre Stütze. Und darin unterscheidet sich die neue Laienwelt von der mittelalterlichen und unserer altväterischen ganz scharf, weil sie innerhalb einer Gesellschaft steht, die jeden Menschen in einen wissenschaftsbedingten Beruf zu stellen sucht“ (ebd., S. 78 f.).

FLITNER wurde von einigen Kritikern vorgeworfen, daß seine Laienbildung nur eine ästhetische und eine wissenschaftliche Bildung umfasse, nicht aber die politische. EUGEN ROSENSTOCK schrieb in seiner Rezension: „Politisch muß die Bildung sein, wenn sie das Kind und den Mann, den Laien und den Priester, wenn sie das Volksleben erneuern soll. Dann allein, wenn das Geistesleben beherrscht sich mit dem Erdendreck des Alltags einläßt, kann es hoffen, diesen Alltag aus seinem Verfall herauszuheben.“ Wahre Bildung sei „nichts Höheres als das Leben selbst“ (ROSENSTOCK 1921, S. 384). Wir sind damit auf einen zweiten neuen Bildungsbegriff gestoßen, den der Lebensbildung.

Gegenüber FLITNERS Laienbildung ist ROSENSTOCKS Begriff der Lebensbildung durch eine enorme Härte charakterisiert, wie der Ausdruck vom „Erdendreck des Alltags“ schon andeutet. Es geht ihm nicht um eine ästhetische Gestaltung des Lebens, sondern um die Bewältigung der konkreten Lebensaufgaben, um die Wendung der Not, in die das Leben der einzelnen und des Volkes geraten ist. Neben die geistliche Bildung, die im Mittelalter allein herrschen konnte, und die akademische, die seit der Renaissance das Regiment führt, so der Gedankengang, muß jetzt die dritte, noch wichtigere, der Volks- oder Lebensbildung treten, und zwar deshalb, weil das einfache Volk zu lange auf das Wissen des Akademikers gebaut habe und dessen Gehilfen, dem Offizier, gefolgt sei, um von diesem schließlich vier Jahre lang in den Tod geführt zu werden. Der Geist, der damals in der Renaissance habe siegen dürfen, habe nun „als Mörder des leiblichen Lebens wahre Orgien gefeiert“ (PICHT/ROSENSTOCK 1926, S. 31). Deshalb gebe es für die Massen keine geistige Führungsschicht mehr, deshalb sei das ganze Kulturgut, das die akademische Bildung hervorgebracht hat, problematisch geworden, und es wäre unverantwortlich, es unbesehen an den Arbeiter vermitteln zu wollen.

„Aller Patriarchalismus ist rettungslos zerstört. ... Unser ... Volk löst sich in Millionen Partikel, in Bürgerkrieg auf, – es sei denn, eine neue Bildung komme und übernehme eine neue Verantwortung, die Verantwortung nicht für den Geist, sondern für das Leben, nicht für etwas starr Ewiges, sondern für etwas täglich neu zu Gestaltendes: für das nackte Dasein und

die Fortpflanzung der Gesellschaft und der einfachsten und obersten menschlichen Beziehungen in ihr“ (ebd., S. 33).

Hier wird nun noch radikaler als bei FLITNER die alte Zweiteilung von Leben und Geist, Welt und Idee zerstört. Mitten im alltäglichen und werktätigen Leben muß der Geist sich aufhalten, und es kommt nicht darauf an, das Leben gemäß einer Idee zu gestalten, sondern auf die Not des Lebens einzugehen, um Verantwortung für das Leben übernehmen zu können: „Am Tode einer ganzen Welt hat die neue Lebensbildung den Maßstab gewonnen für das Lebendige, das immer Wiederkehrende, das Unzerstörbare. Sie kann Lebensbildung werden, weil sie festzustellen vermag, was tötet und was lebendig macht. Krieg und Frieden, Vertrauen und Mißtrauen, Militär- und Zivilgeist, Reichtum und Mangel, Freiwilligkeit und Organisation, sind ihr in den schärfsten, eindringlichsten Gestalten als sicherer Maßstab für Leben und Tod in die Hand gedrückt worden“ (ebd., S. 37). Daraus ergibt sich für ROSENSTOCK, daß die neue Bildung für Akademiker und Nichtstudierte gleicherweise gefordert ist, daß sie international werden muß und für jedes Volk gilt.

Die wichtigste didaktische Konsequenz ist nun für ROSENSTOCK, daß Lebensfragen oder Lebensprobleme das organisierende Prinzip aller Volksbildungsarbeit werden müssen. Die gemeinsame Not sei der Grund für die Umlenkung und Neuordnung der Fächer und Fachgedanken. „Ganz neue Fächer sind es, die sich von hier aus erschließen werden. Eine Lehre vom Volke, eine Lehre von der Arbeitsteilung, vom Lebenslauf des einzelnen. Der ganze Schatz jener Lebensweisheit, den früher das Volk . . . in Sentenzen und Geschichten aufspeicherte, der muß an jenem Tische (der planenden Erwachsenenbildner; P. R.) zu neuem Leben in neuer Stoffordnung erwachen. Über die Lebensalter, über den Aufbau der Familie, über die Wirtschaftsordnung müssen überhaupt erst noch die nötigen Erkenntnisse entstehen“ (ebd., S. 163).

ROSENSTOCK hat zunächst die Politik zum Mittelpunkt der Lebensbildung erklärt, weil die gesellschaftliche Not dies fordere. Aber er hofft, daß daraus einmal eine Ellipse mit zwei Brennpunkten werde: „Immer wird die Lebensbildung die Spuren der Härte des Lebens tragen. Trotzdem wird sie dereinst mit größerem Rechte Lebensbildung heißen, wenn aus dem Bildungskreise mit dem einen Mittelpunkt der Politik die Ellipse geworden ist mit den beiden Brennpunkten des Volksgeschicks und der Biographie, der Arbeit und der Liebe“ (ebd., S. 41). Der Individualismus HUMBOLDTS, den die Erwachsenenbildung wenige Jahre vorher aufgenommen hatte, als VON ERDBERG sagte, die Volksbildung müsse vom Individuum ausgehen, ist hier zwar aufgehoben, aber doch im HEGELschen Sinne, also so, daß das Alte auch im Neuen enthalten ist.

## 5. Volk-Bildung und Klassen-Bildung

So wie aus der neuen Beachtung des Individuums als Erwachsenen dessen kollektive Anteile zunehmend erkannt wurden, so rückten auch die Kollektivgebilde selbst mehr und mehr in den Blick. Man kann logisch eine Linie von der individuellen Volksbildung über die Laien- und Lebensbildung zur Klassen- und Volksbildung ziehen, obwohl die historische Entwicklung nicht genauso verlaufen ist

und die systematische Trennung nicht ganz der Wirklichkeit entspricht. Zumindest von 1919 an ist das ganze „Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse“ schon in der Volksbildungsdiskussion enthalten, aber niemals wurde der Anspruch aufgegeben, daß gerade auch das Individuum zu bilden sei. Man ging davon aus, daß die Bildsamkeit des erwachsenen Menschen ihre konkrete Form weitgehend der jeweiligen Volkszugehörigkeit verdankt. Wenn aber der Zustand eines Volkes die Bildungsmöglichkeiten der Individuen mitbestimmt, dann muß auch die Frage auftauchen, wie weit die Bildungsarbeit an und mit einzelnen Menschen auf die Gesamtheit des Volkes wirkt, ob Volksbildung auch Volk-Bildung sein kann. Das deutsche Volk hatte erst sehr spät, 1918, die Chance der politischen Selbstbestimmung bekommen. Das setzte eigentlich voraus, daß man schon ein demokratisches Volk war, das sich selbst regieren wollte und konnte. War die Volksbildung in der Lage zu helfen, daß man ein solches Volk werde (s. SCHEPP 1986)?

Der Gedanke einer „Bildung zum Volk“ kommt aus der Dorfkirchenbewegung, in die seit etwa 1916 GEORG KOCH unermüdlich GRUNDTVIGS Gedankengut einbrachte. Zunächst war damit nur gemeint, die unselige, seit der Renaissance bestehende Trennung zwischen lateinisch-akademischer Bildung und volkssprachlicher „Unbildung“ aufzuheben. Dazu müßten aber vor allem die sog. Gebildeten erst wieder ins Volk zurückkehren, also wieder „Volk werden“, und in diesem Sinne sprach man seitdem oft von Volkwerdung. Der Ausdruck, Volksbildung sei Volkbildung, ist wohl im Hohenrodter Bund selbst durch ERNST MICHEL aufgebracht und stark durch ALFRED MANN verbreitet worden und war in dem Sinne gemeint, daß man in der eigenen Gruppe, sowohl in Hohenrodt wie in den vielen Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschulen, zuerst verwirklichen müsse, was das Ziel der neuen Volksordnung sei – nämlich über den Austausch von individuellen Standpunkten hinauszukommen, indem man eine gemeinsame Sprache findet, die dann auch ermöglicht, das jetzt Notwendigste zu tun, gemeinsam zu handeln und zu arbeiten (MICHEL 1926; MANN 1928).

Der Bildungsgedanke hat hier wieder zwei Brennpunkte: Der einzelne muß seinen begrenzten subjektiven Standpunkt verlassen und sich auf das Gemeinsame, das Allgemeine, das alle angeht, einlassen. Der Gebildete ist dann derjenige, der in diesem Sinne „Volk“ sein kann und nicht auf seiner Subjektivität und Individualität beharrt. Aber er kann dies ja erst werden in einer Gruppe, die ihm diese Möglichkeit eröffnet und die selbst mehr sein will als eine Zahl konkurrierender Individuen. So ist die Entstehung bzw. Bildung der Gruppe nicht weniger wichtig, aber sie ist nur möglich, wenn die einzelnen sich selbst auf die Gemeinschaft hin bilden. Daß hier gewisse romantische Züge erscheinen, ist von innerer Konsequenz. Die Renaissance und der Humanismus hatten ja nun einmal eine gewisse kulturelle Gemeinsamkeit zerstört als sie hoch über das Volk eine diesem in jeder Hinsicht unverständliche lateinisch-griechische Kultur setzten. Aufklärung und Romantik waren die ersten geistigen Epochen, die dem entgegenwirkten, folglich sind sie beide legitime Quellen späterer Volksbildungsbewegungen.

Der Begriff der Volk-Bildung wurde von vielen Volksbildnern, so auch von ROBERT VON ERDBERG, abgelehnt: nicht nur, weil man dann leicht in die Nähe der Völkischen gerückt werden konnte, sondern mehr noch, weil er zuviel Illusionäres enthielt. Alle sagten ja und kritisierten immer wieder, daß in der modernen

Industriegesellschaft die meisten Menschen mechanische, geistlose Arbeit verrichten müßten, zu Maschinen degradiert würden und keinen Sinn in ihrer Arbeit sehen könnten. Wie soll solch ein Menschentyp in eine Arbeitsgemeinschaft des Volkes integriert werden können, in der andere durchaus richtige Berufe und sinnvolle Arbeit verkörpern (vgl. HONIGSHEIM 1987)? Von seiner beruflichen Tätigkeit ist jeder am stärksten geprägt, da ist er Fachmann, erfahren, das bestimmt seinen Lebenskreis, so daß FLITNER sagen kann, hier liege besonders die Bildsamkeit des erwachsenen Menschen (FLITNER 1982, S. 97 – 129). Was aber wird nun mit Menschen, die (1) als Arbeiter aus der nationalen Kultur weitgehend ausgeschlossen sind, weil diese von einer anderen, der bürgerlichen Klasse geschaffen und geprägt wurde, die (2) sich in ihrer Arbeit entfremdet und ausgebeutet fühlen, und die (3) den Staat nicht akzeptieren können, solange er von der Kapitalistenklasse dominiert wird? Eine direkte Volk-Bildung konnte es also nicht geben, das wußten die Sozialisten, die in die Volksbildung kamen, von Anfang an; die anderen haben es bald erfahren müssen.

Das Wort Volk, wie es hier gebraucht wird, hat, was oft übersehen wird, eine starke soziale und damit politische Dimension. GRUNDTVIG schrieb sein Lieblingswort „folkelig“ oft mit Bindestrich, um das lig, das „gleich“ bedeutet, hervorzuheben. GEORG KOCH schrieb 1919: „Die Volkshochschule verhält sich zur alten Volksbildung wie Genossenschaftssozialismus zu bürgerlicher Karitas“ (KOCH 1928, S. 95). Wenn das im ländlich-agrarischen Bereich nur heißen konnte: Schaffung einer demokratisch und genossenschaftlich organisierten Gesellschaft (GRUNDTVIGIANISMUS), konnte das Pendant in der kapitalistischen Industriegesellschaft nur lauten: Befreiung der Arbeiter von der Herrschaft des Kapitals, also Abschaffung der bestehenden Klassenverhältnisse und Umorganisation der Arbeit. Das aber mußte dann die Arbeiterklasse selbst vollbringen.

Gegen den Kapitalismus als Prinzip des Egoismus und kalter „Rechenhaftigkeit“ waren die Volksbildner, von denen hier die Rede ist, wohl alle; aber der größte Teil von ihnen ging anfangs davon aus, daß die Revolution schon vollzogen sei, oder, später, daß die Arbeiter politisch ohnehin sich ihr Recht erkämpfen würden, die Volksbildungsarbeit aber darauf hinzielen müsse, daß es auch zu einer neuen Kultur, einer Volkskultur, zu mehr Gemeinschaft und Gemeinsamkeit komme. Einige aber, insbesondere die Leipziger HERMANN HELLER, GERTRUD HERMES, PAUL HERMBERG, EBERHARD DIETERICH und der junge FRITZ BORINSKI, sahen die Aufgabe der Volksbildung zunächst in der Klassenbildung, d. h. in der Bestärkung der Arbeiterklasse in dem, was sie als Klasse will, und in der Befähigung zu diesem Emanzipationskampf. Nun hat auch die Klassenbildung wieder, wie ROSENSTOCKS Ellipse, zwei Brennpunkte. Der eine ist das politische Ziel: Weil Volk-Bildung nicht möglich ist ohne die Aufhebung der Klassen, führt der Weg zum Volk und zur wahren Kulturgemeinschaft nur über den Klassenkampf der Arbeiter. Den kann Volksbildung nicht direkt, aber indirekt unterstützen. Der andere Brennpunkt ist der einzelne Arbeiter: Will man ihm bei seinen Bildungsbestrebungen helfen, muß man sehen, daß seine Psyche im Prinzip marxistisch strukturiert ist, weil sie nichts so sehr wollen kann, als diese Gesellschaft zu verändern. G. HERMES hat eine beachtenswerte Theorie darüber entwickelt, wie der Arbeiter durch Bildungsarbeit aus seiner Enge, die durch seine Daseinsweise bedingt ist, hinausgelangen kann, ohne das Zentrum seiner Seele, das Wollen der Klasse als solcher, zu verfälschen

(HERMES 1926). Indem die geistige Gestalt des Arbeiters mehr Weite und Tiefe, mehr Balance und Profil gewinnt, kann der einzelne auch besser seiner Klasse dienen, zur Klassenbildung beitragen. Klassenbildung beinhaltet also Bildung des einzelnen zur Klasse hin und Bildung der Klasse als solche. Letztendlich ist das Bildungsziel der Klassenbildung die Vertiefung und geistige Ausformung der Solidarität der Arbeiter.

So läßt sich ein Weg ausmachen von der Rezeption des HUMBOLDTSchen Individualismus, bei dem noch gewissermaßen dem einzelnen die Kultur, die Welt zum Medium seiner Bildung wird, hin zu einer Haltung, in der das Ich aus dem Mittelpunkt herausgeht und Verantwortung für das Leben, die Gemeinschaft, die Klasse oder das Volk übernimmt. Der gebildete Erwachsene ist dann der, der für andere und anderes eintreten kann, dem seine Ichbezogenheit nicht mehr den Blick verstellt für das, was wahrhaft ist, für die Not, die ihn zu antworten herausfordert, also der zur Solidarität fähige Mensch.

## 6. *Begegnung von Volk und Geist*

WERNER PICTH nutzte nach 1933 die „Muße einer dem neuen Regime verdankten Arbeitslosigkeit“ zu dem groß angelegten Versuch, „Leistung und Versagen, Irren und Erkenntnisse einer Bildungsbewegung zu schildern, die vor anderen in die Not des deutschen Bildungsschicksals verstrickt war, wie sie dieser unmittelbar ihr Dasein verdankt“ (PICTH 1950, S. 12). 1936, kurz nach Erscheinen verboten, kam das Buch „Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland“ erst 1950 wirklich an die Öffentlichkeit und stellte, mit einem langen Nachwort über „Die Aufgaben der Erwachsenenbildung nach dem zweiten Weltkrieg“ versehen, eine authentische Brücke zwischen der Volksbildung der Weimarer Zeit und dem gerade erfolgten Neuanfang dar.

Da die Volksbildungsbewegung vorläufig gescheitert und damit historisch geworden war, wurde der Blick auf sie distanzierter und zugleich freier für ihr geistesgeschichtliches und politisches Umfeld, für ihre Unzulänglichkeiten und ihre Schwäche. Hatte sie sich nun die falschen Ziele gesetzt und waren die Aufgaben erledigt, um deren Erfüllung sie vergeblich gerungen hatte? „Die Fragwürdigkeit von allem, was mit der Erwachsenenbildung in diesem Sinn erreicht wurde, kann nicht hindern, den Ernst der gestellten Aufgaben zu fassen. Wenn alles, was Idee war, an der Wirklichkeit der Zeit zerschellt, so wird der Aufschwung in der Situation zu einem vielleicht unerfüllbaren Anspruch, aber als Anspruch der gebliebene Rest von Menschenwürde“, so hatte KARL JASPERS 1931 geschrieben (JASPERS 1931, S. 103). Auf dieser Linie argumentierte auch PICTH nach dem wirklichen Scheitern der Volksbildungsbewegung: Die große Doppelaufgabe sei geblieben, „daß – nach dem Worte Goethes – der Gebildete wieder Volk, und daß das Volk der deutschen Bildungswelt eingegliedert werde“ (PICTH 1950, S. 12).

Die ganze deutsche Bildungstragödie spielt sich nach PICTH zwischen den beiden Polen Geist und Volk ab, die in Deutschland so schwer zueinander finden konnten, weil der Träger der deutschen Bildung, das Bürgertum, im entscheidenden Augenblick seiner Entwicklung von den alten Feudalmächten daran gehindert

wurde, in Gesellschaft und Staat Verantwortung zu übernehmen und sich deshalb nur im Reich der Idee und des schönen Scheins entfalten konnte. Die großartige Blüte, die der deutsche Geist in seiner klassischen Zeit erreichte, bezeichnet PICT als Zwiesprache des Genies mit dem Weltgeist, die ganz jenseits des praktischen Lebens erfolgte und deshalb nicht auch eine mit dem Volke sein konnte. Als man dann im 19. Jahrhundert doch dem Volke etwas von dieser höheren Bildung in kleiner Münze auszahlen wollte, war das nach PICT Schwindel, denn „da die Bildungsgüter keinem ökonomischen Gesetz unterstehen und den Vorzug haben, durch Austeilung an das Volk – scheinbar – nicht weniger zu werden, sind der Speisung der Hunderttausende keine Schranken gesetzt“ (ebd., S. 46). So war Bildung nicht nur dem Bürgertum ein Surrogat für vorenthaltenen politischen Einfluß geworden, sondern wurde auch dem Arbeiter als Ersatz für politische Macht und soziale Gleichstellung angeboten.

Die Neue Richtung, die dann wirklich das Volk geistig machen wollte, die ernsthaft den Geist aus seiner gegen das gelebte Leben isolierten Lage zu befreien trachtete, geriet nun ihrerseits in ein Dilemma, aus dem sie keinen Ausweg wußte. Der einzelne aus dem Volk sollte ja nicht geistig werden, weil er nach Bildung an sich strebt – ein solcher Wille war im Volke gar nicht vorauszusetzen –, sondern, indem sich der Geist in das gelebte Leben einmischt und Antworten auf die Fragen und Nöte des Lebens gibt, sollte ein Prozeß von Gespräch, gemeinsamem Nachdenken und evtl. gemeinsamem Leben entstehen, den man dann Volksbildung und manchmal Volkbildung nannte. Das aber war nur sinnvoll, wenn Gesellschaft und Politik an solchem Wirken des Geistes wenigstens tendenziell Interesse hatten. Falls der Trend aber in die andere Richtung geht, die Vertreter verschiedener Klassen, Parteien und Weltanschauungen nicht mehr miteinander reden wollen; wenn nur Kampf und Lautstärke gefragt sind, kann eine auf demokratische Volk-Bildung gerichtete Bewegung nichts mehr ausrichten. „Die Arbeitsgemeinschaft wurde durch die Saalschlacht abgelöst. Das sokratische Gespräch konnte nicht Gehör finden auf einem Markt, der von Sprechchören widerhallt“ (ebd., S. 219). Die Tragik der deutschen Volksbildung jener Zeit bestand also darin, daß sie, je mehr sie theoretisch und politisch notwendig wurde, praktisch desto ohnmächtiger war.

PICT hat nachträglich WALTER HOFMANNs primär an der geistigen Formung orientierte Konzeption der gestaltenden Volksbildung verworfen, aber auch die Idee der Volksbildung als Volk-Bildung. Die eine, weil sie in ihrer Inhaltslosigkeit keine Verantwortung für das reale Leben übernehme, die andere, weil sie von einem äußeren politischen Ziel bestimmt sei. Aus dem gleichen Grunde will er 1950 auch nicht die Erziehung zur Demokratie als Begründung von Erwachsenenbildung gelten lassen, „aber es gibt einen Wert, dessen Wahrung der Erwachsenenbildung ihrem Wesen nach vor anderen Zweigen des Bildungswesens obliegt: die personale Existenz. Dies ist ihr zentrales Anliegen, sofern sie ihre Stellung in der Zeit begreift“ (ebd., S. 249). Aber erst aus dem Kontext, in dem diese Formulierung steht, wird deutlich, was PICT mit der Verbindung von Volk und Geist gemeint hat. Die geistig gewordene Person übernimmt sittliche und politische Verantwortung für sich und die Welt nach Maßgabe eines Geistes, der nicht instrumentalisiert ist, aber auch nicht in esoterischer Abgeschlossenheit sich selbst genügt, sondern der Wahrheit und der Sorge um das rechte Leben verpflichtet ist. Das „Selbst-Sein der Person“ weist

somit gerade über die Person hinaus auf das, was geistig zu durchdringen und zu verantworten ist. Damit kommt PICTH von der personalen Existenz aus wieder zu dem Volk, das zu bilden, dem Gemeinwesen, das zu gestalten und der Demokratie, die zu leben ist, zurück.

PICTHs Buch und auch die Antwort an seine Kritiker sind ein einziger Appell an die Erwachsenenbildung, nicht bescheiden zu werden und stets einzig die große Aufgabe im Auge zu behalten: Das Volk mit dem Geist und den Geist mit dem Volk zu verbinden. Das hat dann weitreichende Konsequenzen: „Der soziologische und thematische Schwerpunkt der Volkshochschule ergibt sich aus ihrer zentralen Aufgabe, dem Hereinwirken des Geistes in die Welt der Arbeit zu dienen. Das besagt, daß sie in Arbeiter und Bauer das ausschlaggebende Element ihrer Teilnehmerschaft zu sehen hat, auch wenn sie in der Minderheit sind. Mit diesen, den am schwersten Erreichbaren, wird die Schlacht gewonnen oder verloren“ (ebd., S. 246).

## 7. Geist und Demokratie

Während PICTH die Bildungsaufgabe noch einmal in das Bild von Kreis und Mittelpunkt zwingt, ist bei FLITNER unausgesprochen die Ellipse mit den zwei Brennpunkten gegenwärtig: Dem Selbst-Sein der Person entspricht das Eigenrecht der gesellschaftlichen Institutionen, sofern sie Freiheit, Humanität, Würde der Person respektieren. Somit stehen die Gedanken zum Neuanfang der Erwachsenenbildung bei Leuten wie FLITNER und ADOLF GRIMME in einer anderen Konstellation: Sie beziehen Politik und Person dialektisch aufeinander.

Gerade an einer entschiedenen politischen Gestalt wie GRIMME, der als religiöser Sozialist wegen seines Widerstands in den Gefängnissen HITLERS gesessen hatte, überrascht zunächst die erneute Betonung des idealistischen Erbes. Für Deutschland gebe es nur die eine Wahl: „Entweder Ende oder Rückbesinnung auf sein tiefstes Wesen“, sagt er 1946 in seiner Rede zur Eröffnung der Volkshochschule Hannover (GRIMME 1968, S. 18). Es sei der Geist, der sich den Körper baue, unabdingbar sei die Rückbesinnung auf das Ewige im Menschen, es komme nicht in erster Linie auf Wissen an, sondern: „Entscheidend ist nur, wie man ein Mensch wird, der die Zusammenhänge sieht und an dem jener Bildungsbegriff sichtbare Gestalt geworden ist, der sich darin auffängt, daß wir von ihm sagen können: Dieser Mensch ist nicht nur gescheit, er hat viel mehr als bloßes Wissen, er hat Haltung, und er ist imstande, aus dieser seiner Haltung heraus in diese Welt hinein zu wirken und so am Schicksal seines Volkes und der gesamten Menschheit mitzuschaffen.“ Das Erlösungswort aus der Niederlage könne sein: „Mensch werde wesentlich!“ (ebd., S. 21 f.; dazu und zum Folgenden RÖHRIG 1983 und 1986 a).

Schon im April 1946 hielt FLITNER einen Vortrag vor ehemaligen Mitgliedern des Hohenrodter Bundes. Sein Titel, „Deutsche Politik als pädagogisches Problem“, bringt die Erfahrung der letzten Jahrzehnte zum Ausdruck, daß Jugend- und Erwachsenenbildung nur unter bestimmten politischen Verhältnissen gedeihen können, daß aber demokratische Staaten eines gewissen Grundkonsenses in der Gesellschaft bedürfen, der auch eine Sache von Erziehung und Bildung ist. Die



Erziehung benötigt also die Vorgabe vernünftiger und humaner Ziele durch die Politik, ist aber zugleich auch eine kritische Instanz für diese. „Es ist nicht weltfremd, wenn eine solche Gesinnung des guten Willens und der Friedensstiftung sich auch ins Feld der Politik wagt, vielmehr ist es das unantastbare Amt der Erzieher, Staat und Recht pädagogisch zu sehen und auch öffentlich darüber mit zu urteilen. Diese Gesinnung nimmt es auf sich, daß die Welt der Interessen und Perversionen sich gegen sie stellt“ (FLITNER 1947, S. 11).

In dem im September 1947 auf der Volkshochschultagung in Bonn gehaltenen Vortrag, „Aufgaben der Erwachsenenbildung – Die Utopie nach dem Debakel“ (FLITNER 1982, S. 229 – 249), formuliert FLITNER nun viel schärfer und eindeutiger als es die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit tat, daß nur die Demokratie die Staatsform ist, die heute humane Lebensverhältnisse ermöglicht, aber zugleich wird konstatiert, daß noch etwas hinzukommen muß, damit Humanität und wahre Demokratie wirklich werden. Das politische Problem hänge nämlich mit dem Wesentlichen im Menschen zusammen. „Dies Wesen ist das Selbstsein der Person, die Verantwortung, die dem Menschen in seinem Gewissen eine Stelle zuweist vor einer Wertinstanz, die über alle Zwecke dieser Welt hinausliegt“. Dies unantastbare Wesen des Menschen verlange nach Ordnungen, in denen die Person gegen jede Vergewaltigung geschützt werde. Insofern enthalte die Demokratie einen eigentlich sittlichen Begriff, den das deutsche Volk trotz seiner Ungeübtheit nun gedanklich fassen müsse.

„In erzieherischer Hinsicht kommt aber alles auf diese Versittlichung der Volksherrschaft an. Mit demokratischen Verfassungen, Einrichtungen, Ausschüssen ist noch gar nichts getan; die Dämonie des Verwaltens, der bürokratischen Routine, die Bevormundung und politische Entmündigung des einzelnen und ähnliche Erscheinungen des autokratischen und totalitären Systems können sich auch in demokratischen Formen erhalten oder neu bilden; auch hier bleibt egoistische Interessenpolitik, demagogische Mache, Bestechlichkeit und die Menschenverachtung der Staatsorgane möglich“ (FLITNER 1982, S. 236).

Mit solchen Gedanken traten die beiden Hauptpersonen des Hohenrodter Bundes, THEODOR BAUERLE, damals Kultusminister in Württemberg-Baden, und FLITNER 1948 vor die von ihnen einberufene Versammlung alter, meist aber junger Erwachsenenbildner, um einen neuen Bund zu begründen.

Schon der Aufbau der Tagung auf der Comburg zeigt, wohin der Weg gehen sollte: Im ersten Teil wurden Vorträge über „Die geistige Situation der Zeit“, im zweiten Vorträge über „Die Ordnung des Volkslebens in Deutschland“ gehalten, also über den Wirtschafts- und den politischen Aufbau; erst der dritte Teil galt der Erwachsenenbildung (LAACK 1984, S. 469). In einem Vorbereitungspapier heißt es, gegenüber der alten Situation habe sich die Aufgabenstellung verändert, das wichtigste Wirkungsfeld sei die Erwachsenenbildung als Politikum; FRITZ LAACK, selbst Teilnehmer, kann resümieren, daß die Aufgaben Hohenrodts jetzt in erster Linie als volkspolitisch, nicht als erwachsenenbildnerisch angesehen wurden (ebd., S. 476). Der neue Freundeskreis sollte ein von politischen Instanzen unabhängiges Gesprächsforum sein, das die gesellschaftlichen und politischen Zustände bedenkt und gegebenenfalls kritisiert, zwar ohne Macht, aber mit sachlicher und moralischer Autorität sprechend. Der Gedanke FLITNERS war, daß es neben den Parteien und Interessengruppen genossenschaftliche und geistige Gruppierungen geben müsse, die einen eigenen übergeordneten wirtschaftlichen und politischen Gedanken

verträten und die dann jene moralische Besinnung im politischen Leben in Gang halten könnten, nach der heute hin und wieder in Zeiten politischer Skandale gerufen wird. FLITNER meinte, diese Besinnung sei eine Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung, weil er schon von Weimar her wußte, daß man die politische Kultur einer Demokratie nicht allein den um Einfluß kämpfenden Parteien überlassen kann.

Die neue Generation von Erwachsenenbildnern war an solch weiter Zielsetzung wenig interessiert, wollte vielmehr über praktische Fragen der Erwachsenenbildung sprechen, und so kam es, daß die Initiatoren den Versuch, Hohenrodt zu erneuern, nicht wiederholten und die deutsche Erwachsenenbildung sich in Interessen- und Zweckverbänden organisierte (vgl. ebd., S. 448 – 482). Das Scheitern der „Comburg“ war für W. FLITNER wohl der erste Anlaß, sich bald aus der deutschen Erwachsenenbildung zurückzuziehen.

BORINSKI versteht sein 1954 erschienenes Buch „Der Weg zum Mitbürger“ ausdrücklich als ein Buch aus der Praxis für die Praxis. Er berichtet über die Herkunft des Begriffs der mitbürgerlichen Erziehung aus dem Norden, über ähnliche Intentionen in der englischen Workers Educational Association, von vergleichbaren Traditionsbeständen in der deutschen Arbeiter- und Erwachsenenbildung, um schließlich hoffnungsvolle Ansätze in den damaligen deutschen Volkshochschulen vorzustellen. Der didaktische Teil vermittelt eine Fülle von praktischen Erfahrungen aus der politischen Bildungsarbeit und stellt neue Konzepte vor. Aber wenn man das ganze Buch zusammennimmt, sieht man, daß es auch eine eigene Bildungstheorie enthält.

BORINSKI fragt nach dem Ziel und der Daseinsberechtigung der Erwachsenenbildung überhaupt und konstatiert, daß es immer schon eine „Erwachsenenbildung“ gegeben habe, die ohne Mitte und Planmäßigkeit den Individuen zu Willen gewesen sei, einen freien Markt der Bildungsgüter und Stätten der Erwachsenenbildung geschaffen habe, die in ihren bunten Auslagen Warenhäusern glichen. Die wahre Erwachsenenbildung habe aber ihre tieferen Wurzeln in der sozialen Not und Befreiung großer Gesellschaftsgruppen, sei aus den Nöten und Forderungen politischer und sozialer Existenz erwachsen. In den letzten Jahren sei nun immer weiteren Kreisen der deutschen Volkshochschulleiter und -lehrer deutlich geworden, „daß ein individualistischer Berufsschulungs- und Unterhaltungsbetrieb ohne Sinn und Mitte ist und daß die Erwachsenenbildung in der Notzeit des deutschen und europäischen Menschen, der deutschen und europäischen Demokratie nur *eine* Mitte hat und haben kann: ihren mitbürgerlichen Auftrag“ (BORINSKI 1954, S. 14). Wenn BORINSKI dann das im Wort „mitbürgerlich“ Gemeinte darlegt, dehnt sich vom eigentlich politischen Moment der demokratischen Staaten das „Mitbürgerliche“ als eine Lebensform bis in die Familie hinein aus; schließlich steht am anderen Ende der einzelne Mensch, der in seiner geistig-sittlichen Haltung demokratische, genossenschaftliche und mitmenschliche Prinzipien verkörpert. Weil BORINSKI durch die Schule der Arbeiterbewegung gegangen ist und von Sozialisten wie G. HERMES, H. HELLER und ADOLF REICHWEIN beeinflusst wurde, ist seine Bildungs-idee stark nach der sozialen Seite hin akzentuiert. Das Buch wurde bei seinem Erscheinen gewiß mit Respekt aufgenommen, aber es ging schon gegen den Trend der Zeit, die Erwachsenenbildung auf immer weitere Felder und Aufgaben

auszudehnen und nicht mehr nach einer gemeinsamen Mitte und einem übergeordneten Bildungsbegriff zu suchen.

## 8. Volkhaftes Denken und Denken des Seins

Durch die neuere Geschichte der Erwachsenenbildung zieht sich eine Gedankenkette entlang der Frage, welche Struktur eigentlich das Denken des Laien, des nicht akademisch Gebildeten, aber doch auch nicht Ungebildeten habe. FLITNER eröffnete die Diskussion 1921 mit seiner „Laienbildung“, ROSENSTOCK griff das Thema mehrmals auf (PICHT/ROSENSTOCK 1926) und ALFRED MANN behandelte es schließlich sehr dezidiert in seinem Buch „Denkendes Volk – Volkhaftes Denken“.

Das naive Denken läßt sich kaum aus sich selbst verstehen, sondern erst am Gegenbild des wissenschaftlichen Denkens. Wenn der Gegenstand der Wissenschaft nicht einfach da ist, sondern durch Abstraktion aus dem Zusammenhang gelöst und durch bestimmte Methoden erst sichtbar, berechenbar, erforschbar gemacht wird, also nicht ist, sondern wird (MANN 1928, S. 36), muß dann beim Gegenstand des Volksdenkens nicht etwas Ähnliches im Spiel sein? MANN nennt den Bedeutungszusammenhang, in dem „Volksdenk-Gegenstände“ hervortreten, „Sinnhaltungen“ und zeigt dann im Laufe seiner Abhandlung, daß die aus den Lebenszusammenhängen gewonnenen Erkenntnisse außerhalb der Wissenschaft die gleiche Dignität haben wie die wissenschaftlichen im Bereich wissenschaftlicher Fragestellung. In der Erwachsenenbildung kommt es dann darauf an, diese beiden Ebenen nicht unbedacht zu verwechseln, das Volksdenken nicht einfach gegenüber wissenschaftlicher Erkenntnis abzuqualifizieren, ihm aber auch dazu zu verhelfen, sich zu erweitern, aufzuklären, zu vertiefen und sich dort, wo es sinnvoll ist, von der Wissenschaft belehren zu lassen. An vielen Beispielen erläutert MANN, was er unter dem Volksdenken versteht; dahinter leuchtet recht vage auf, was man unter einem gebildeten Laien verstehen könnte. Abgelehnt wird damals von fast allen maßgeblichen Erwachsenenbildnern die Verabreichung von wissenschaftlichen Kenntnissen in popularisierender Form, was zur Halbbildung führe. Hingegen soll in den Arbeitsgemeinschaften durchaus auch die eine oder andere Fragestellung mit wissenschaftlicher Hilfe durchgearbeitet werden. Umgekehrt stellt das Volksdenken Fragen, die die Wissenschaft sich noch nicht gestellt hat; so könnte das Volksdenken den Aufgabenkreis der Wissenschaften verändern (MANN 1928, S. 32).

KURT GERHARD FISCHER hat das Problem noch einmal im Anschluß an MANN aufgegriffen und vor dem Hintergrund neuerer Literatur reflektiert (FISCHER 1956). Er nimmt THEODOR LITTS Begriff des Umgangs in die Erörterungen hinein und stellt noch einmal mit LITT die Antinomie heraus, daß der moderne Mensch in zwei entgegengesetzten Relationen zur Welt stehe, denn es sei schließlich dieselbe Natur, die uns im Umgang das konkret-beseelte Antlitz zukehre und in der Wissenschaft als ein abstrakt-formales Relationsgefüge entgegentrete (ebd., S. 97). Da das volkhafte Denken dem Umgang entspringt und auch die Wissenschaftler mit den Laien verbindet, sofern sie nicht gerade innerhalb ihres Faches systematisch denken, könnte die Erwachsenenbildung versucht sein, die Spannung zu lösen, indem sie die

kalte Verobjektivierung der Gegenstände, die Subjekt-Objekt-Spaltung und die Trennung von Theorie und Praxis nicht an sich herankommen läßt und sich zur Pflegestätte ganzheitlichen Volksdenkens mache. Demgegenüber sei mit HEINRICH WEINSTOCK festzuhalten, daß der „Fragewille“ das Zentrum des Person-Seins sei, und daß dieser wach zu halten sei, bis er auf die letzten Fragen stoße, die auch seine ersten seien (ebd., S. 99). Auf viele Fragen kann aber nur die Wissenschaft antworten, und ein Heraustreten aus dem „Ichwinkel“ des Volksdenkens, eine Distanzierung vom Eigeninteresse wird jedem Denken zeitweise abzuverlangen sein. „Durchgang durch die Sache“ nennt FISCHER den Weg, den Erwachsenenbildung zu gehen habe, mit der Maßgabe aber, daß der Umgang und das volkhafte Denken als Weltverhältnis eigenen Rechts nicht in Frage gestellt werden. Nach einem strengen Durchgang durch die Sache tritt der Mensch wieder in die Sphäre des Umgangs ein, nur „daß der aus der Entfremdung wiederhergestellte Umgang nicht dasselbe ist, was er vor Eintritt der Entfremdung war. Er ist, weil auf einem Umweg wiedererworben, der naiven Selbstverständlichkeit enthoben, wird mit gesteigerter Bewußtheit genossen und mit verstärkter Beflissenheit durchgebildet“ (LITT 1958, S. 142). Hier wird das gespaltene Weltverhältnis, das zu bewältigen dem heutigen Menschen in seinem Erkennen und Handeln zur Aufgabe geworden ist, zum Konstituens einer Bildungstheorie für den Erwachsenen.

„Durchgang durch die Sache“ könnte man mit einiger Einschränkung auch über BALLAUFFS Buch „Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen“ schreiben, denn der Begriff der „Sachlichkeit“ steht dort im Zentrum. Allerdings ist Sachlichkeit das Kennzeichen von Bildung und weder mit dem Verhältnis des Wissenschaftlers zum Objekt seines Forschens noch dem Volksdenken aus dem Ichwinkel des eigenen Lebenszusammenhangs identisch. Diese sind in gewisser Hinsicht schon Ergebnisse der Reflexivität des alles auf sich beziehenden modernen Menschen. Sachlichkeit meint gerade das selbstlose, nicht-reflexive Bei-der-Sache-Sein, und wo es um ein Verhältnis zwischen Menschen geht, spricht BALLAUFF im gleichen Sinne von Mitmenschlichkeit (vgl. meinen eigenen Versuch, politische Erwachsenenbildung aus diesem Gedankengang zu begründen; RÖHRIG 1964).

BALLAUFF hat damals versucht, Erwachsenenbildung ganz von der Bildung her zu begründen; nicht von einer überzeitlichen Norm, sondern von einem Begriff von Bildung, der geschichtlich an der Zeit sei und einem philosophisch-pädagogischen Denken entspringt. Dem Zug der europäischen Pädagogik zur Subjektivität und Selbstermächtigung des Menschen stehen nach BALLAUFF jene Pädagogen gegenüber, denen die Wahrheit des Seins, sowohl das Sein der Sache wie das Sein des Mitmenschen und der menschlichen Verhältnisse, näher standen als Kräftebildung und Selbstsein des Subjekts und der Kollektive. In einer Reihe von PARMENIDES und PLATON über COMENIUS zu PESTALOZZI und BUBER verlaufen verschiedene Ausformungen dieses Denkens, die sich für BALLAUFF dann im Lichte wesentlicher Gedanken HEIDEGGERS zur Einsicht in einen Entwurf von heute angemessener Bildung zusammenfügen. Es sind vor allem jene Gedanken HEIDEGGERS, in denen nicht mehr die Entschlossenheit zum Selbst-Sein, der Aufschwung zur eigentlichen Existenz im Mittelpunkt steht, sondern die dem Menschen gewährte vorgängige Erschlossenheit der Welt, sein Verhältnis zur Wahrheit des Seins (BALLAUFF 1958).

BALLAUFFS Ausgang vom Denken, vom Bezug des Menschen zur Wahrheit, stellte viele Positionen der bisherigen Erwachsenenbildung in Frage. Sofern diese Persönlichkeitsbildung, Volk- oder Klassenbildung hatte betreiben wollen, konnte das unter BALLAUFFS Kriterien als individuelle oder kollektive Selbstermächtigung des Menschen erscheinen. Die Erwachsenenbildung aber mehr und mehr zum Helfer für Selbstsuche und Selbstverwirklichung zu machen oder zur wissenschaftlichen und technischen Beherrschung alles Seienden einzusetzen, geht nach BALLAUFFS Gedankengang genau gegen jene Bildung, die in Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit ihren Ausdruck findet und in der Form von Gespräch und einem selbstlosen Am-Werk-Sein in der Erwachsenenbildung Gestalt gewinnen sollte.

BALLAUFFS Buch traf auf eine Erwachsenenbildung, die sich vor einem Umbruch befand und bald von einer Volkshochschule neuen Typs, vom Aufholen eines Modernitätsrückstands und Ähnlichem sprach. Insofern hätte man erwarten können, ein so neuer und ungewöhnlicher Denk-Anstoß hätte großes Interesse gefunden. Zwar gab es einige Rezensionen, und in der Literatur findet man danach hin und wieder den Hinweis, in der Erwachsenenbildung habe auch die Sache eine Rolle zu spielen. Die Aktualität von BALLAUFFS Ansatz wurde jedoch nicht erkannt (vgl. RÖHRIG 1986b).

### *9. Die realistische Wende und der Weg in die Wirklichkeit*

HELLMUT BECKER, der als Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes die Entwicklung der Erwachsenenbildung wie kein anderer gesteuert hat, nennt in einem Sammelband seine Vorträge von 1956 bis 1960 „Abschied von der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit“, die von 1961 bis 1974 gruppiert er unter das Stichwort „Die realistische Wende in der Weiterbildung“. Die empirischen Wissenschaften werden jetzt für die Erwachsenenbildung maßgebend, es gelingt eine großartige Konsolidierung und Ausweitung des Volksbildungswesens, die Sozialwissenschaften erforschen mit beachtlichem Erfolg die Realität der Weiterbildung und die Motive wirklicher und potentieller Teilnehmer. Meistens meint man jetzt „Sozialisation“ und „Lernen“, wenn von Weiter- oder Erwachsenenbildung gesprochen wird. Darüber nachzudenken, was Bildung eigentlich sei oder sein könnte, wurde weitgehend als überflüssig erachtet, ja, mehr noch, pädagogische Argumentationsweisen und Begründungen gerieten allemal unter Ideologieverdacht. Natürlich haben auch weiterhin Pädagogen die Bildungsfrage in der Erwachsenenbildung angeschnitten, z.B. H.-H. GROOTHOFF und F. PÖGgeler, aber gemessen an der zunehmenden Menge der andragogischen Publikationen und dem Einfluß anderer Argumentationsstränge bleibt das marginal.

1960 erschien das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, mit dem nach allgemeiner Interpretation der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen die sog. realistische Wende der Erwachsenenbildung eingeleitet haben soll, weil hier die berufliche Fortbildung, die in die Praxis der Erwachsenenbildung bereits Eingang gefunden hatte, erstmalig legitimiert wurde. Demgemäß hätte dann der Deutsche Bildungsrat zehn Jahre später mit seinem „Strukturplan“ konsequent die Wende zur Vollendung gebracht, indem dort fast nur noch von organisiertem Lernen, beruflicher Fortbildung und Qualifikation

die Rede ist. Dabei wird aber übersehen, daß in dem Gutachten von 1960 Ausbildung nur im Zusammenhang mit Bildung erörtert wird und nur unter der Voraussetzung in der Erwachsenenbildung einen Platz haben soll, daß sie stets auch den Horizont erweitert und aufs Ganze bezogen wird. Insofern stellt der „Strukturplan“ einen Bruch mit der Tradition der deutschen Erwachsenenbildung und auch dem „Gutachten“ dar, was vielleicht niemand besser beurteilen kann als dessen maßgeblicher Mitverfasser BORINSKI:

„Das Denken des Bildungsrats ist konsequent auf die rationale Organisation und Planung ausgerichtet. Die Erwachsenenbildung erfüllt für ihn ihren Zweck, wenn sie die größtmögliche Chance für ein allgemeines Weiterlernen gibt und erfolgreich dazu beiträgt, daß die Bundesrepublik in der Konkurrenz der modernen Industriestaaten nicht zurückbleibt ... Es gehört zu der eigenen und eigenberechtigten strukturellen Arbeitsweise des Bildungsrates, daß er sich – im Unterschied zum Deutschen Ausschuß – nicht die Mühe gemacht hat, tiefer in das Wesen, in die deutsche und internationale Entwicklung und Problematik der Erwachsenenbildung einzudringen. ... Da im Strukturplan die Erwachsenenbildung als eigenständiger Bereich mit eigenem Wesen und eigener Aufgabe gezeugt wird, wäre es konsequenter, auch das Wort Erwachsenenbildung zurückzuziehen. ... Jedenfalls sollte klar sein, daß der Strukturplan die Sache der Erwachsenenbildung aufgibt – liquidiert“ (BORINSKI 1981, S. 41).

Auch die berühmte Formel des Gutachtens: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“, meint nicht das später geforderte lebenslange Lernen, das den ständigen Veränderungen in Wissenschaft, Produktion und Gesellschaft geschuldet sei, sondern ein ständiges Bemühen um Bildung, die erst Maßstäbe zur Beurteilung der Veränderung bereithält und die Entscheidung für „Anpassung und Widerstand“ ermöglicht.

Man hat häufig versucht, eine gewisse Kontinuität in die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung zu bringen, indem man schon in der Weimarer Zeit die Tendenz zu einer realistischen Wende sehen wollte. Daß die sog. Prerower Formel von 1931 eine ganz andere Funktion gehabt hat, zeigt eine neuere Untersuchung (WUNSCH 1986, S. 197-205), aber der Gefahr einer falschen Parallelisierung dieser beiden Epochen wird man nur entgehen, wenn man genau auf die unterschiedliche Bedeutung gleicher Termini achtet. Wenn in der Weimarer Zeit viel davon die Rede war, man sei der realen Welt und dem wirklichen Leben verbunden, so bedeutete dies etwas ganz anderes als die Realität, die einige Jahrzehnte später als sozialwissenschaftlich ermitteltes Bildungsbedürfnis Erwachsener zutage kam, das dann, in Analogie zur ökonomischen Marktforschung, bald auch normativ für Planung und Organisation der Erwachsenenbildung wurde.

Die Bildungsvorstellungen der Erwachsenenbildner zeigen, daß die sog. alte Richtung und auch die liberalen Arbeiterbildungsvereine ein schwacher Reflex der Aufklärung und des Neuhumanismus waren. Die Einsicht, daß einige Elementar- und Fachkenntnisse und etwas Geistespflege nicht den Selbstdenker KANTS und den Gebildeten HUMBOLDTS, sondern allenthalben einen „Halbgebildeten“ hervorbrächten, führte die Neue Richtung zu ihrer Suche nach einem angemessenen Begriff von Erwachsenenbildung. Man wußte zwar, daß man den tiefen Gedanken der Goethezeit verhaftet blieb, hatte aber eine fast panische Angst davor, nur im luftigen Reich des Geistes zu operieren, bloß dem bürgerlichen Sonntag zu dienen

oder den Arbeiter mit für ihn wertlosen Bildungsgütern zu betrügen. So suchte man geradezu leidenschaftlich die Verbindung zum gelebten Leben und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, wohl wissend, daß Bildung in der bürgerlichen Erwerbsgesellschaft längst auch zu einem Vehikel für Karrieren geworden war und von dieser Wirklichkeit her ständig instrumentalisiert werden konnte.

Der Weg zur Wirklichkeit wird schon eindringlich 1919 auf der von MARTIN BUBER einberufenen Heppenheimer Tagung beschworen, etwa wenn BUBER vorschlägt, nach dänischem Vorbild Heimvolkshochschulen auf dem Lande zu gründen, die als Siedlung auch landwirtschaftlich und industriell produzieren sollten und wo für die neuen genossenschaftlichen Lebensgemeinschaften erzogen werde (PROTOKOLL 1919, S. 27f.). 1935 sagte BUBER in einem Vortrag über Erwachsenenbildung: „Die Bildungsarbeit, die ich meine, ist Führung zu Wirklichkeit und Verwirklichung“ (BUBER 1986, S. 62). FRANZ ANGERMANN konstatiert: „Wirkung des Geistigen in der Welt der Erscheinungen, Gestaltung von Ideen, von Sinn im ‚Wirklichen‘ aber ist Bildung, nichts anders“ (ANGERMANN 1928, S. 31).

Der Bildungsbegriff der tiefer nachdenkenden Erwachsenenbildner war immer entscheidend bestimmt durch das Verhältnis des Menschen zur Welt. Grundlage war häufig eine bestimmte religiöse Haltung, der es um die Verantwortung für die Schöpfung ging, womit dann oft auch eine sozialistische Einstellung verbunden war, wie etwa bei BUBER, PAUL NATORP, G. HERMES, dem Kreis um die Neuen Blätter für den Sozialismus, zu deren Mitherausgebern FRITZ KLATT und PAUL TILICH gehörten, in deren Beirat EMIL BLUM und ADOLF REICHWEIN saßen und zu deren Autoren F. BORINSKI zählt. KLATT hat diese Haltung zur Welt manchmal mit „Weltfrömmigkeit“ oder mit einem Wort TILICHs als „gläubigen Realismus“ bezeichnet (KLATT 1966, S. 68). Gleichgültig, ob die Grundhaltung nun christliche, jüdische oder allgemeine Weltfrömmigkeit war, in dem Ethos der Verantwortlichkeit für die Welt traf man sich und konnte auch mit Sozialisten, die nur aus Solidarität mit der Arbeiterklasse handelten, zusammenarbeiten. Das Entscheidende war, daß bei aller Differenz dieses gemeinsame Ethos untergründig vorhanden war, sonst wären die Hohenrodter Wochen als Arbeitsgemeinschaften von Personen ganz gegensätzlicher geistiger und politischer Herkunft nicht möglich gewesen.

EMIL BLUM, der Leiter der Arbeitervolkshochschule Habertshof, hat als letzter noch einmal diese Bildungsidee beschworen als sie faktisch schon untergegangen war (BLUM 1935). Er bindet auch seine Konzeption von Arbeiterbildung noch einmal an die klassische Bildungsidee an, und zwar an das „allem Humanismus innewohnende Recht, mit dem er sich gegen den Mißbrauch des Menschen als Objekt richtet“ (BLUM 1935, S. 9). Indem er nun die allgemeine Menschenbildung ROUSSEAU, KANTS oder HUMBOLDTS radikal auf den Erdenreißer wendet, benutzt er den Terminus „realer Humanismus“, bevorzugt aber wegen der notwendigen scharfen Abgrenzung gegen die reine humanistisch-idealistische Bildungsidee den Ausdruck „existentielle Bildung“, mit dem er dann PESTALOZZI, christliche und marxistische Arbeiterbildung und alle Humanisten, die bereit sind, den Weg in die Wirklichkeit zu gehen, zusammenschließt. Daß man später E. ROSENSTOCK als den „Erzvater des Kreisauer Kreises“ bezeichnen konnte, weil aus seinen schlesischen Arbeitslagern für Arbeiter, Bauern und Studenten viele Männer dieser Wider-

standsgruppe hervorgegangen waren, mag als eine manifest gewordene Bewährung dieser Haltung gelten.

Liest man Verlautbarungen zur Bildungsaufgabe der Erwachsenenbildung von 1945 bis etwa 1960, so trifft man immer noch auf die Formulierungen der Neuen Richtung, diese sind jedoch offensichtlich zu Formeln geworden, hinter denen nicht mehr viel Kraft zu großer theoretischer Reflexion und Wille zu neuer Gestaltung der Welt standen. Es war vorauszusehen, daß die verbal noch mitgeführte Bildungsidee keiner von außen kommenden Attacke standhalten würde. Allerdings wurde dieser reale Humanismus nicht, wie früher manche befürchtet hatten, vom deutschen Idealismus oder dem klassischen Humanismus besiegt, sondern vom wissenschaftlichen Positivismus und dem politischen Pragmatismus. Bildung wurde weitgehend instrumentalisiert, sollte dem Arbeitsmarkt oder den privaten Bedürfnissen der Teilnehmer, dem Vorwärtskommen oder Freizeithobby, der Selbstfindung oder politischen Interessen dienen. Daß diese Tendenzen durchschlugen, hat viele Gründe: in bestimmten Entwicklungen der Wissenschaften, in der langen Phase politischer Restauration in der Bundesrepublik, in veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes; in der Situation der Erwachsenenbildung, die ihre Existenzberechtigung durch Hörerzahlen nachweisen mußte und komplizierte Bildungsideen nur schwer an die geldgebenden Bildungspolitikern vermitteln konnte.

Trotzdem bleiben einige Fragen offen: Warum hatte eine so starke Bildungsidee nicht mehr Überlebenschancen? Weshalb haben die alten Volksbildner sich mit wenigen Ausnahmen überhaupt nicht mehr oder nur sehr zaghaft zu Wort gemeldet? Wie kam es, daß die neuen Volkshochschulleiter außer F. BORINSKI kein bedeutendes Buch zur Theorie der Erwachsenenbildung schrieben, während doch fast alle Autoren der Weimarer Zeit, die ich hier zitiert habe, Leiter und auch oft Gründer von Volkshochschulen oder ähnlichen Einrichtungen waren? Weshalb gingen die jungen Wissenschaftler, die über die Erwachsenenbildung Bücher schrieben, wie R. M. VOGEL, K. G. FISCHER und JÜRGEN HENNINGSSEN, nachher in andere Bereiche der Pädagogik, und warum sind sehr weltbezogene Bildungsansätze wie BALLAUFFS Bei-der-Sache- oder Am-Werke-Sein oder FISCHERS Vermittlung zwischen Sachordnung und Umgang nicht zum Ausgangspunkt weiterer theoretischer und praktischer Arbeit geworden?

Inzwischen wird hier und da gefragt, welchen Preis die großen quantitativen Erfolge der Erwachsenenbildung, die jetzt meist Weiterbildung heißt, gekostet haben. Man spricht auch seit einigen Jahren von einem Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung, von einer neuen Wende, und es wird auch wieder an eine notwendige Bildungsdiskussion erinnert. Genauso wichtig wie ein Paradigmenwechsel wäre aber auch ein Nachdenken darüber, was an der Erwachsenenbildung nicht einfach auswechselbar ist, denn erst das, was ihr eine unverwechselbare Grundlage und Struktur gibt, macht Erwachsenenbildung zu einem interessanten Gesprächspartner für die anderen pädagogischen Bereiche und Disziplinen. Die Frage, was denn einen gebildeten Erwachsenen ausmachen könnte, ist schließlich auch konstitutiv für alle Pädagogik, und da müßte doch die Erwachsenenbildung Wichtiges zu sagen haben; umgekehrt bleibt auch für die Erwachsenenbildung KANTS und ROUSSEAUS Problem bestehen: nämlich zu wissen, was man sein müsse, um ein Mensch zu sein.

Sollte es stimmen, daß das Bewußtsein dafür wächst, auch in der Erwachsenenbil-



dung komme man ohne einen Begriff von Bildung nicht aus, dann sollte man vielleicht die Fäden dort noch einmal aufgreifen und anknüpfen, wo sie 1933 und nach 1960 durchgeschnitten worden sind. Es spricht vieles dafür, daß jetzt nichts notwendiger sein könnte als die Entfaltung eines neuen Begriffs von Solidarität, der sich ja heute nicht mehr auf eine Klasse oder ein Volk beschränken dürfte, sondern das ganze bedrohte Leben auf unserer zerstörbar gewordenen Erde umfassen müßte. Man könnte wieder an eine Ellipse denken, in deren einem Brennpunkt der Mensch eingetragen ist, dessen Menschlichkeit darin besteht, seine Selbstbezogenheit zu überwinden und solidarisch für Welt und Mitmensch einzustehen, was TH. BALLAUFF Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit nennt. In dem anderen Brennpunkt stünde dann unsere Welt, die unseren Beistand erheischt und die vielleicht nur Bestand haben wird, wenn die Menschen solidarisch zu werden vermögen, nämlich gebildet in dem Sinne, daß sie selbstlos das Allgemeine und Gemeinsame denken und besorgen. Das hieße dann nach einem Wort HEYDORNS: Überleben durch Bildung.

### Literatur

- ANGERMANN, F.: Die freie Volksbildung. Jena 1928.
- BALLAUFF, TH.: Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen. Heidelberg 1958.
- BECKER, H.: Weiterbildung. Aufklärung – Praxis – Theorie 1956 – 1974. Stuttgart 1975.
- BLUM, E.: Arbeiterbildung als existentielle Bildung. Bern/Leipzig 1935.
- BORINSKI, F.: Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf 1954.
- BORINSKI, F.: Erwachsenenbildung – Dienst am Menschen, Dienst an der Gesellschaft. In: KÜRZDÖRFER, D. (Hrsg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1981, S. 25–43.
- BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1986.
- ERDBERG, R. VON: Die Grundbegriffe der Volksbildung. In: Volksbildungsarchiv 2 (1911), S. 358–387.
- FISCHER, K. G.: Wo steht die Erwachsenenbildung heute? Weinheim 1956.
- FLITNER, W.: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Godesberg 1947.
- FLITNER, W.: Erwachsenenbildung. Ges. Schriften Bd. 1. Paderborn 1982.
- DIETERICH, E.: Volkshochschule und geistige Entscheidung. Potsdam 1930.
- GRIMME, A.: Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung. In: TIETGENS, H. (Hrsg.): Bilanz und Perspektive. Braunschweig 1968, S. 17–23.
- HENNINGSEN, J. (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960.
- HERMES, G.: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen 1926.
- HOFMANN, W.: Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek. In: Volksbildungsarchiv 1 (1910), S. 55–72 u. 227–344.
- HONIGSHEIM, P.: Menschenbildung und Industriepädagogik. In: SILBERMANN, A./RÖHRIG, P. (Hrsg.): Kultur, Volksbildung und Gesellschaft. PAUL HONIGSHEIM zum Gedenken seines 100. Geburtstages. Frankfurt/Bern/New York 1987, S. 149–164.
- JASPERS, K.: Die geistige Situation der Zeit. Berlin 1960.
- KAMMER, P.: Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen in Deutschland. Phil. Diss. Gießen 1930.
- KANT, I.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. XX. Berlin 1942.

- KLATT, F.: Beruf und Bildung. Ausgew. pädagogische Schriften. Paderborn 1966.
- KOCH, G.: Der Volkshochschulgedanke. Kassel 1928.
- LAACK, F.: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1958.
- MANN, A.: Denkendes Volk – Volkhaftes Denken. Frankfurt 1928.
- MICHEL, E.: Arbeiterbildung als Volk-Bildung. In: MICHEL, E.: Politik aus dem Glauben. Jena 1926.
- PICHT, W.: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig 1950.
- PICHT, W.: Volk und Geist. Grundsätzliches zur Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen 3 (1951), H. 9/10, S. 119–123.
- PICHT, W./ROSENSTOCK, E.: Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912–1926. Leipzig 1926.
- PROTOKOLL der Heppenheimer Tagung von 1919. MARTIN-BUBER-Archiv in Jerusalem. Unveröffentlicht.
- RÖHRIG, P.: Politische Bildung – Herkunft und Aufgabe. Stuttgart 1964.
- RÖHRIG, P.: 37 Jahre nach der „Stunde Null“ – Thesen zur Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33 (1983), H. 2, S. 139–149.
- RÖHRIG, P.: Aufklärung durch das lebendige Wort. In dürrer, spracharmer Zeit ist an GRUNDTVIGS Erbe zu erinnern. In: Erziehungswissenschaft/Erziehungspraxis 1 (1985), H. 4, S. 13–18; 2 (1986), H. 1, S. 11–16.
- RÖHRIG, P.: Erneuerung der politischen Erwachsenenbildung durch Erinnerung an ihre Anfänge. In: Erwachsenenbildung – Bilanz und Zukunftsperspektiven. Hrsg. von A. BENNING. Paderborn 1986. (a).
- RÖHRIG, P.: Sein-Lassen statt Haben-Wollen. Gedanken beim Wiederlesen von TH. BALLAUFFS „Erwachsenenbildung“. In: WIRTH, I. u. a.: Aufforderung zur Erinnerung. Frankfurt 1986. S. 74–80. (b)
- ROSENSTOCK, E.: Laienbildung oder Volksbildung? In: Volksbildungsarchiv 8 (1921), S. 381–388.
- ROUSSEAU, J.J.: Emile oder über die Erziehung. Hrsg. v. M. RANG. Stuttgart 1963.
- SCHIEPP, H.-H.: Volksbildung durch Volksbildung. In: WIRTH, I. u. a.: Aufforderung zur Erinnerung. Frankfurt 1986. S. 35–45.
- VOGEL, R.M.: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Stuttgart 1959.
- WUNSCH, A.: Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Frankfurt/Bern/New York 1986.

#### *Abstract*

#### *On the History and the Loss of the Educational Ideal in Adult Education*

Between 1910 and 1933, adult education in Germany succeeded in reaching a high theoretical standard as a consequence of reflecting on its own task. But after the new beginnings in 1945 the old philosophical and pedagogical theories were no longer convincing and the new ones could not take root, so that from about 1960 onwards adult education began rather to take its bearings from the needs of the people and the labour market and thus became more dependent on the empirical social sciences. This change of direction, the „turning to realism“ as it might be called, helped the adult-education movement to spread and expand but in doing so, it forfeited an ideal that could unite the great number of new activities. For the last few years there have been attempts at rethinking the matter but these can only prosper if adult education becomes aware of its own history. A survey of the important pedagogical concepts of adult education between 1910 and 1960 indicates affinities between the strong theoretical and philosophical commitment of the old adult-education movement and the newly defined tasks facing the totally threatened world of today.

#### *Anschrift des Autors:*

Professor Dr. Paul Röhrig, Thomasberger Str. 18, 5000 Köln 41.